

O (A) Professor(a) de Canto e o ensino: percursos e contextos

NATÁLIA DE LIMA PEREIRA fnata@net.sapo.pt

O estudo que aqui se apresenta centra-se numa reflexão sobre o/a professor/a de Canto e as suas práticas pedagógicas. O texto procura explicar a realidade educativa do ensino-aprendizagem do Canto à luz dos percursos e contextos vivenciais do professor. A explicação fundamenta-se no tipo de investigação centrada no método qualitativo das Histórias de Vida, onde se analisam as relações e generalizações num contexto de características particulares e singulares.

Partindo do princípio que a concepção da acção educativa não se reduz a um único modelo de professor cujo perfil responda a um ideal universalmente aceite, entende-se que cada professor é diferente e evolui de forma singular na vida profissional, adoptando as suas próprias estratégias no ensino. Existem sim facetas de uns e de outros cujas características globais poderão espelhar o reflexo da nossa própria identidade, perfil, forma de agir e posicionamento na vida prática, no quotidiano. Este artigo sublinha, assim, a necessidade de uma investigação sobre os processos de formação e práticas docentes, numa tentativa de descobrir e reflectir sobre a realidade educativa do ensino-aprendizagem do Canto.

INTRODUÇÃO

Este artigo atribui atenção particular ao/a professor/a de Canto, tendo por objecto potencial de estudo a realidade educativa do ensino-aprendizagem do Canto. Verificando-se que o ensino do Canto requer o desenvolvimento de um estudo que envolve o trabalho que precede a educação vocal, e partindo do pressuposto que um dos objectivos da sua aprendizagem visa a preparação para futuro cantor/a, o que por sua vez revela certa complexidade, considera-se importante conhecer e compreender os fundamentos e processos que conduzem o/a professor/a de Canto à sua construção e concretização como docente.

Discutir e explorar a complexidade e diversidade da dimensão de representação do “eu” constitui um dos pressupostos relevantes neste trabalho, o qual contribui, também, para perceber a prática pedagógica do/a professor/a de Canto.

À luz da representação do “eu”, pode-se não só reflectir sobre as práticas docentes como também analisar a realidade educativa do ensino-aprendizagem do Canto, aliada à construção intelectual e ao tipo de formação do professorado.

Pretende-se abordar os aspectos mais significativos da prática docente do/a professor/a de Canto, partindo do pressuposto que os contextos culturais e sociais representam uma parcela importante da construção do pensamento intelectual e da produção dos saberes profissionais. Trata-se, especificamente, de estudar como a prática pedagógica é perpassada

pela experiência pessoal e social do sujeito.

Fundamentar cientificamente a reflexão educativa, por referência a factos biográficos, conduz à construção de um projecto epistemológico cuja consistência está intimamente ligada à interpretação do/a professor/a como agente pedagógico legitimado pela análise da pessoa que ele representa.

Nesta linha de orientação, valoriza-se o pensamento de alguns sociólogos que defendem o método das Histórias de Vida como o mais válido para penetrar nas subjectividades do/a professor/a. Assim, este estudo pretende discutir e interrogar os modos de articulação e cruzamento dos percursos da vida pessoal e profissional do professor de Canto, para melhor compreender a representação social do sujeito e a construção profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CANTO

A necessidade de uma reflexão sobre a especificidade do ensino do Canto e da sua aprendizagem permite entender por que razão, sendo o Canto uma prática aparentemente simples, se torna difícil a sua execução ao mais alto nível.

Se observarmos os processos do ensino-aprendizagem do Canto, verificamos que prevalece a lógica de que os/as alunos/as aprendem o conteúdo segundo a leitura que os/as professores/as dele fazem. Esta lógica insere-se no modelo convencional de ensino que visa como objectivo a aprendizagem dentro de um campo específico.

Dir-se-ia, portanto, que este modelo convencional não só selecciona as áreas de aprendizagem elaboradas de acordo com os objectivos pretendidos, como leva a que a organização das actividades de aprendizagem e o desenvolvimento dos processos de avaliação sejam pensados em função do currículo. Nesta conformidade, está predeterminado qual o perfil de aluno/a pretendido.

Pode dizer-se, em concordância com os aspectos estruturais para os quais nos chama a atenção David Elliott (1995), que tais características também prevalecem como tendência dominante no Canto, onde o ensino técnico-racional produz um efeito de aprendizagem puramente mecânico. O *saber* adquire uma dimensão diferente do *fazer*. Ensinar é sinónimo de interpretar segundo um único modelo – o professor.

Deste modo, o modelo clássico de ensino carece de docentes com sentido crítico. Por outro lado, o currículo é encarado como algo externo ao professor/a e ao aluno/a, sendo a aprendizagem concebida como um objecto cuja manipulação se apresenta em forma de conceitos verbais. Os/as professores/as e a sua relação com o currículo estão, muitas vezes,

ausentes, verificando-se que a aplicabilidade dos objectivos do modelo de projecto curricular nem sempre se concretizam.

Neste contexto marcado por preocupações de ordem metodológica, acentua-se a importância de construir no ensino-aprendizagem do Canto uma experiência conjunta, onde professor/a e aluno/a devem interagir em situações específicas e inerentes à individualidade própria de cada um/a.

Constata-se que a orientação prática do ensino do Canto deve ter como principal finalidade o acompanhamento a partir do conhecimento e desenvolvimento que os/as alunos/as possam ter de si próprios. Desta forma, há um desenvolvimento progressivo e equilibrado, susceptível de os locupletar. Este é um contributo essencial para o desenvolvimento da própria identidade e para favorecer a auto-estima dos/as alunos/as.

A centralidade da prática profissional caracteriza-se aqui pela acção dirigida de forma reflectida. As crenças e os actos do professorado no ensino traduzem-se nos/as alunos/as em experiências educativas, modelando, desta forma, a sua aprendizagem.

Formar um/a aluno/a para futuro intérprete musical é um processo complexo, porquanto se trata de um tipo de ensino aplicado de forma individualizada. Cada aluno/a tem características muito próprias. Cabe ao professor/a ter a capacidade e a flexibilidade suficientes para adaptar-se ao aluno/a que se lhe apresente na aula.

Como podemos constatar, os primeiros anos da aprendizagem vocal e instrumental consistem em criar uma correspondência e transferência de conhecimentos teóricos e técnicos que permitam, através da execução de exercícios específicos e realizados de forma sistemática chegar, reflectidamente, à aprendizagem e compreensão dos mesmos. É importante que haja uma continuidade no trabalho para que exista uma familiaridade com a linguagem musical e estética, a fim de adquirir técnicas que favoreçam e facilitem a sua aprendizagem.

Qualquer intérprete em formação ambiciona subir ao palco para interpretar obras musicais. Igualmente no Canto, a actividade artística é perspectivada na execução pela *performance*. No entanto, a diferença existente entre a interpretação vocal e a interpretação instrumental é que a emissão da voz requer um maior domínio e conjugação de grande parte do nosso corpo.

O professor Canuyt salienta que "O professor de Canto tem a missão de ensinar ao aluno a *técnica da arte do Canto*. Por isso deverá ser competente e dotado de um sentido

pedagógico muito desenvolvido, para adaptar o seu ensino a cada caso particular” (Canuyt 1990:142).

Centrada na situação observada, pretende-se que o ensinar seja a arte de introduzir lentamente conhecimento, desenvolvendo a compreensão e a sensibilidade conducentes à aquisição de destrezas técnicas e interpretativas, através da ajuda e orientação do/a professor/a. No sentido pleno da palavra, ensinar bem desprende inerentes instintos criativos no interior do estudante e ajuda-o à sua realização pessoal e artística.

Sobre o ensino-aprendizagem do Canto, é de realçar as características essenciais do seu desenvolvimento, atinente às estratégias utilizadas para a sua aprendizagem e à relação que se estabelece entre o conhecimento e o uso concreto e prático deste.

Na realidade, o professor de Canto e o cantor coloca-nos perante o paradigma de uma dupla profissão. Por um lado, o intérprete, na prática e domínio das artes do espectáculo; por outro, o docente, no desempenho de competências e na representação do papel de professor. Contudo, são duas actividades compatíveis e que interagem entre si. Compreendemos esta simbiose no contexto da experiência e da comunicação, onde dois seres caminham juntos: aluno/a e professor/a, com objectivos comuns: - a arte de comunicar, do entendimento mútuo e a capacidade de recriar como intérpretes e como músicos. Dir-se-ia que se trata de duas realidades responsáveis pela construção da historicidade e da representação do “eu”.

Nóvoa (1997) a este propósito, realça a valorização do pensamento crítico como uma das exigências modernas referentes às práticas educativas e como requisitos necessários à melhoria do sistema nas sociedades modernas. Curiosamente, o autor considera que, nas instituições de formação artística, é possível através da formação de professores a concretização da reflexão sobre a prática educativa, argumentando que o desempenho da actividade artística revela uma aprendizagem pela prática (Nóvoa 1997).

Partindo do pressuposto que o ensino artístico visa uma aprendizagem que se exprime pela prática, Nóvoa postula que esta se constrói através da dimensão do “aprender fazendo”. Curiosamente, esta analogia insere-se no contexto da *performance* do/a cantor/a, numa convergência de perspectivas ideológicas que contribuem para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem.

Afirmando-se como prática singular, o ensino-aprendizagem do Canto não assenta apenas no percurso vivencial e na experiência profissional do/a professor/a, mas também na capacidade de tornar inteligível e válido o processo de intervenção e produção dos saberes.

PERSPECTIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO E PRODUÇÃO DA VOZ

Neste estudo, apresenta-se uma abordagem construída em torno das considerações que alguns cantores fazem sobre o tema que poderão testemunhar aspectos importantes da arte de cantar.

Reflectindo sobre as inúmeras interpretações que os cantores tecem sobre a matéria, verifica-se que, na generalidade, estes elaboram um discurso de similar correspondência. Entende-se que as competências interpretativas que experimentam os cantores são resultantes de uma escuta atenta e articulada com a capacidade estratégica da fabricação da voz, numa acção continuada e coordenada através da mobilização dos veículos de produção do som.

Como é sabido, Maria Callas fez uma carreira notável, embora curta. O seu talento, as suas naturais qualidades vocais foram ganhando peso através da sua capacidade de aprendizagem. Nicolas Resigno em *Leçons de Chant* revela aspectos da personalidade da cantora que considera como importantes dispositivos para a formação do músico enquanto intérprete. Assim, aponta a perseverança no trabalho, a disciplina e a humildade como elementos básicos. Callas possuía-os como intérprete nos ensaios de cena, submetendo-se às directrizes que os maestros lhe davam. Mas, não se tratava apenas de acatar os saberes dos mestres. A cantora, não só reproduzia o que era pretendido, como também recriava a obra musical pela expressão interpretativa, musicalidade e sensibilidade artísticas. Compreende-se, assim, que não existia apenas uma relação de dependência pela transmissão de conhecimentos. Esta transcende-se pela dimensão artística que ultrapassa a mera aplicação e compreensão de conteúdos.

Contudo, Callas é um dos exemplos da aprendizagem pela prática. Adquiriu experiência e conhecimento através da repetição continuada da prática vocal, mas de forma reflectida. Enquanto estudante, vivia permanentemente a ouvir os/as alunos/as da sua professora, quer fossem mais ou menos dotados.

Os saberes interiorizados são forjados pela capacidade auditiva, acrescidos dos conselhos transmitidos pelos maestros e directores de cena. Aqui, há um trabalho de mediação entre dois pólos: a construção dos saberes práticos e a reconstrução pela acção reflectida na interpretação, através de um cruzamento de vivências inerentes ao exercício da actividade artística.

"Não se pode separar o desenvolvimento do ouvido do desenvolvimento da voz"
(Castarède, 1998:16).

Castarède, membro do Coro da Orquestra de Paris, professora de Psicologia Clínica na Universidade René Descartes e psicanalista, alertou para a importância do aspecto auditivo como forma de controlar a qualidade sonora e, consequentemente, a qualidade vocal do/a cantor/a.

À semelhança da perspectiva defendida por Elliott (1995), que enfatiza o *saber ouvir* como elemento primordial para *fazer música*, Castarède, numa conciliadora concordância de opiniões, situa-se na mesma posição, ao afirmar que se trata de um componente fulcral para a correcta evolução do/a cantor/a enquanto artista. Ao mesmo tempo que reconhece a central importância do ouvido para o melhor rendimento sonoro, Castarède chama a atenção para a relação deste aspecto com o adequado rendimento mecânico (1998).

Ora, aqui se discute o estreitamento de relações entre a interiorização da aprendizagem pela capacidade auditiva e a construção e consolidação da mesma pela perfeita conjugação dos elementos corporais, musculares e vocais o que permite, assim, alcançar a sublimação do som.

Para realçar a especificidade da experiência vocal Castarède apoia-se na justificação teórica apresentada na obra *Voz e fenómeno* de Derrida, ao referir que “A experiência vocal possui uma autonomia que prescinde da exterioridade do mundo e não requer a intervenção de qualquer superfície de exposição mundana” (Derrida, citado por Castarède, 1998:67).

A partir da apresentação destes discursos, entende-se que as razões que determinam o conhecimento musical através da sua representação interpretativa estão intimamente relacionadas com a consciente formação de uma estrutura cognitiva dos saberes. Por conseguinte, o/a cantor/a, quando exposto perante um auditório, imediatamente tece na sua mente a representação da obra musical, experimentando inúmeras sensações que remetem para o nível da percepção sensorial. É importante referir que, para além do saber que advém do fundamentado conhecimento musical, também há um processo de interpretação auditiva do som perspectivada a nível do nosso imaginário.

O MÉTODO BIOGRÁFICO E SEU CONTRIBUTO PARA A REFLEXÃO EDUCATIVA

Este estudo sobre a prática pedagógica do professor de Canto fundamenta-se na metodologia das Histórias de Vida mediante uma análise biográfica. Com esta finalidade, propõe-se fundamentar cientificamente a reflexão educativa por referência a factos e pela análise crítica que possamos produzir sobre a história de vida, o que leva à construção de um projecto epistemológico cuja consistência está intimamente ligada à interpretação do professor como agente pedagógico, legitimado pela análise da pessoa que ele representa.

A propósito de considerações que tece sobre a identidade de professores, Teresa Sarmento explicita que a figura do professor não constitui expressão de um único modelo que o distinga no exercício da sua profissão, dado que “a identidade não corresponde a padrões pré-fixados e que se atribuem aos elementos que vão ingressando na profissão, antes são construções dinâmicas, em que o sujeito detém um papel fundamental” (Sarmento 2002: 34). Esta ideia distingue explicitamente uma aplicação cognitiva susceptível de interferir na prática educativa. A perspectiva de Teresa Sarmento remete para uma interpretação analítica do indivíduo na sua essência singular.

Este argumento evidencia que cada professor é diferente e evolui de forma singular na vida profissional, adoptando as suas próprias estratégias no ensino. A concepção da acção educativa não se reduz a um único modelo de professor cujo perfil responda a um ideal universalmente aceite. Existem sim facetas de uns e de outros cujas características globais poderão espelhar o reflexo da nossa própria identidade, perfil, forma de agir e posicionamento na vida prática, no quotidiano.

Sarmento pretende enfatizar a importância da infância e do processo contínuo de construção e (re)construção da história de vida, argumentando que estes são elementos constitutivos e estruturais para a criação de uma identidade pessoal e profissional.

Se nos situarmos na análise da *praxis* do/a professor/a de Canto, verificamos que o processo de construção da sua identidade é certamente diferente dos restantes professores, estando estas diferenças associadas à respectiva acção pedagógica. A origem deste facto reporta-se ao indivíduo na sua essência singular e ao carácter eminentemente plural da vivência do ser humano.

Será nesta interacção que o professor de Canto facilita a percepção dos seus valores profissionais. Constrói-se, assim, uma identidade própria através da diversidade de acções que desenvolve na sua vida e do papel que estas assumem no contexto vivencial do quotidiano. Ora, este reconhecimento contribui, de certa forma, para a compreensão e construção da profissionalidade docente.

A formação inicial e contínua são também factores responsáveis pela produção de respostas, nem sempre explícitas, que comportam os meios de estruturação e apresentação de uma história de vida. Subentende-se que se trata de expressar a corrente do pensamento e acção do ser humano através do quotidiano.

Helena Araújo (2000) completa esta ideia e sublinha precisamente este aspecto, lembrando que a recolha das suas histórias de vida foi um “processo de *verstehen*

(*compreensão*)", uma contínua busca de entendimento, procurando descodificar o significado e o sentido dado às palavras expressas pelas professoras primárias.

A intervenção do indivíduo na produção da sua história resulta de situações de vivências que se reconstróem continuamente. Assim sendo, a história de vida é um testemunho subjectivo que contribui para um infindável universo de interpretações. Só assim se explica que a natureza dos fenómenos sociais seja tão variável, dependendo dos espaços temporais e do momento em que se produz a investigação.

A interpretação que o professor faz dos factos da sua vida permite que se encontre consigo próprio através de um processo de auto-reflexão. O saber pedagógico documentado na sua história de vida representa um determinado espaço social, uma cultura profissional legitimada pela formação e, consequentemente, pelo modo de actuar com os/as alunos/as.

Assim, entende-se que os contextos históricos e sociais repercutem na vida do professor, reflectindo-se na atitude deste através da experiência que transpõe para o campo educativo. Esta transposição é focalizada pela capacidade de liderança do/a professor/a. Subentende-se que a prática desta liderança tem de ser conceptualizada à luz da identidade própria de cada indivíduo. Nesta perspectiva, na história de vida, procura-se compreender a maneira como o biografado construiu as diferentes etapas da sua vida profissional.

A este respeito, Nóvoa apresenta uma análise onde ilustra o processo identitário como sendo o promotor da individualidade do/a professor/a. A dimensão desta individualidade reside na nossa aptidão em transmitir o saber com autonomia. Para o autor, a forma como ensinamos "está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa, 2000:17). Nesta reflexão, está subjacente o carácter eminentemente plural e subjectivo do professorado, na sua prática educativa, elucidando situações onde se articula a experiência vivida, pautada pela interpelação de diferentes saberes profissionais.

Neste contexto, compreende-se que a História de Vida, como método biográfico, se prenda directamente com o estudo do indivíduo. O levantamento da história de vida do professor consiste em analisar como a singularidade da vida deste repercute na prática docente. A contribuição mais significativa é a representação do indivíduo, como momento genésico para a compreensão do grupo social em que o mesmo se movimenta.

A história de vida constrói-se através do próprio relato do interessado que colige a sua prática humana. A prossecução da representação biográfica estende-se à expressão e síntese do sistema social, tanto na vertente estrutural como dinâmica.

Ora, o comportamento individual possui um valor de mediação entre o sujeito e o seu

contexto social e constitui uma prática sintética da história e da estrutura social, desenvolvida num espaço e num tempo concretos. Compreende-se, assim, que a construção da história de um/a professor/a e cantor contribui para entender melhor a complexidade do estudo do Canto.

CONCLUINDO

As histórias de vida inserem-se no contexto da metodologia qualitativa. A sua construção reveste-se de grande complexidade por abarcar uma enorme possibilidade de interpretações: representam, por isso, um grande esforço em investigar e estudar a natureza dos episódios profissionais relatados pelo professor, com o intuito de fornecer dados sobre o modo como os professores constroem a sua vida profissional através da estruturação de um conjunto de recordações sobre factos do passado.

Os objectivos que justificam o uso das histórias de vida como método de investigação, segundo Ruiz são: “Captar a totalidade de uma experiência biográfica, totalidade no tempo e no espaço; captar a ambiguidade e a mudança; captar a visão subjectiva com a qual cada um se vê a si e ao mundo e descobrir as chaves da interpretação.” (Ruiz, citado por Pérez 1994:35).

E, de acordo com Poirier *et al*, a história de vida única reúne o aspecto de “singularidade que é considerada, não numa perspectiva de diagnóstico ou terapêutica, mas como reveladora de um certo vivido social.” (Poirier 1995:45).

Por outro lado, Helena Araújo apresenta o método biográfico como particularmente relevante, porque sugere uma nova estrutura interpretativa. Nesta conformidade, a ontologia é indissociável do estudo analítico do sujeito. Compreender o ser humano do ponto de vista epistemológico é interpretá-lo como alguém que tem a possibilidade de construir a sua formação, carreira e vida.

O contributo de Helena Araújo nesta matéria é significativo ao sublinhar que a História de Vida é um método importante para o processo de construção e compreensão do indivíduo, por promover a valorização do sujeito na sua singularidade. Sublinha ainda que a história de vida permite descobrir quais os obstáculos enfrentados para construir uma vida profissional e pessoal e classificou “lutas escondidas” sobre diferentes etapas da vida do biografado que não são apenas o “mero recontar dos principais estádios das suas carreiras” (Araújo 2000:277).

O método biográfico, como método autónomo, põe em evidência as singularidades em detrimento das regularidades. Segundo Ferrarotti, o método biográfico é a “contextualização do relato subjectivo pela definição de um pólo dialéctico” (Ferrarotti 1983:14).

O contexto de interacção não se reduz apenas à sua dimensão formal, assim como a

deontologia não se baseia apenas em dar ao interlocutor a vontade ou o prazer de se fazer ouvir. Ainda citando Ferrarotti, o qual apela para a “técnica da escuta”, entre o investigador e o inquirido estabelece-se uma comunicação não apenas correcta metodologicamente, mas também humanamente significativa.

A finalidade do método biográfico, segundo Ferrarotti, deveria ser a de exercer a crítica, de desmistificar e não a de confirmar perspectivas preestabelecidas segundo uma ordem documental. Procura demonstrar que a subjectividade inerente ao método biográfico se pode tornar conhecimento científico. Este sociólogo sustenta a argumentação de que a narração de uma vida humana pode construir campo de estudo do social.

Assim, em cada indivíduo, encontramos não a totalidade das relações sociais, mas apenas as relacionadas num contexto e numa situação de classe específicos. Na sua perspectiva, com o método biográfico, estabelece-se uma articulação entre a singularidade do indivíduo e a universalidade do sistema social. Ferrarotti no livro *Histoire et Histoires de Vie* desenvolve o aspecto do valor heurístico dos relatos de vida, da sua legitimidade.

Para Ferrarotti, os relatos de vida também se inserem no contexto da procura do saber. O conhecimento sociológico baseado na investigação biográfica é um conhecimento a dois. Não se pretende uma descrição detalhada das diferentes operações analíticas que se supõe no tratamento de dar “um valor”, mas o leitor poderá convencer-se da sua necessidade e do seu significado: é uma espécie de dialéctica dos saberes que opera na experiência do social adquirido pela própria pessoa biografada.

De facto, o sociólogo Franco Ferrarotti coloca um desafio ao preestabelecido nas ciências que afirmam não existir ciência que não seja do geral. A proposta de Ferrarotti é a de apresentar a história do indivíduo como história do social totalizante pela praxis. Nesta medida, podemos reconhecer a existência de uma relação ontológica entre a noção e o plano de realidade. É este plano, e não apenas a coerência lógica entre noções que fixa o sentido do conceito em causa.

Concluindo, Ferrarotti explicitamente caminha para a ideia de que o valor heurístico permite ver o universal através do particular, pela experiência singular do individual.

Neste contexto, estamos perante um método que procura penetrar o mais possível no conhecimento e desenvolvimento da vida do indivíduo, ou seja, que é apropriado para, a partir de um estudo da vida do professor, recolher e tratar uma informação inédita e singular, assim como reflectir sobre as interações da história de vida com a história da sociedade.

Compreende-se, assim, que as histórias de vida são uma recolha de informação que

permitem, de certa forma, obter um retrato dos factos que sequenciam a vida das pessoas, com o objectivo de um conhecimento mais global, através das subjectividades emergentes no sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século: Contextos, Percursos e Experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, H. C. & Magalhães, M. J. (1999). *Les Recifs de Vie - Les Perspectives Biographiques, les Femmes et la Citoyenneté*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Ardoin, J. (1991). *Maria Callas. Leçons de Chant*. New York: Fayard/Van de Velde.
- Arribas, R. R. (1977). *Temas del Canto. La Clasificación de la Voz*. Madrid: Real Musical.
- Arribas, R. R. (1996). *Temas del Canto. El Aparato de Fonación (Cómo es y cómo funciona). El "Pasaje" de la Voz*. Madrid: Real Musical.
- Bravo, M. P. C. & Eximan, L. B. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Canuyt, G. (1990). *La Voz*. Buenos Aires: Edicial.
- Castarède, M.-F. (1998). *A Voz e os seus Sortilégios*. Lisboa: Caminho.
- Di Stefano, G. (1991). *El Arte del Canto*. Buenos Aires: Vergara.
- Durrant, C. & Welch, G. (1995). *Making Sense of Music. Foundations for Music Education*. Londres: Cassell Wellington House.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hewitt, G. (1990). *Como Cantar*. Madrid: Editorial EDAF, S. A.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- León, A. (1984). *Del Canto y el Tiempo*. Cuba: Editorial Letras Cubanas.
- Mansion, M. (1993). *El Estudio del Canto*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Marti, J. (2000). *Más allá del arte - La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva Editorial.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on its History, Ideology, and Potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. & Tamen, M. I. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tulián, S. (1994). *El Maestro de Canto. Nuevas técnicas para el fortalecimiento laríngeo*. Colombia: El Fortín Ltda.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zaldivar, A. (1992). *La LOGSE en los Conservatorios*. Madrid: Real Musical.
- Zayas, E. L.-B. (1998). *Las Historias de Vida y la Investigación Biográfica. Fundamentos y Metodología*. Madrid: UNED.